Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVII. **November 1916.** **Heft 9.**

Warum die direkte Methode?

Von **Max Griebsch**, Seminardirektor, Milwaukee.

Von dem Tage an, an dem Professor Vietor im heiligen Zorn in seinem Schriftchen „der Sprachunterricht muss umkehren" die Frage „Quousque tandem?" — „Wie lange noch" — nämlich, wie lange noch soll der alte Schlendrian fortdauern? — aufwarf, haben sich Berufene und Unberufene mit der Aufgabe der Verbesserung des fremdsprachlichen Unterrichts befasst. Manches Wertvolle, freilich auch manches, das weit vom Ziele abging, ist seitdem zutage gefördert worden, bis sich endlich eine Methode herausschälte, die unter dem Namen „direkte Methode" bekannt wurde, und die sich gegenwärtig allgemeiner Anerkennung erfreut.

Nur mit gewissen Widerstreben bediene ich mich des Ausdrucks „direkte Methode". Denn in Wirklichkeit deckt dieser nur eine Phase des modernsprachlichen Unterrichts, erfüllt auch nur eine Forderung desselben, nämlich die, dass Vorstellung und Begriff mit dem fremdsprachlichen Ausdruck in unmittelbare „direkte" Verbindung gebracht werden. Da, wo sie erfüllt wird, wird sich im Bewusstsein des Sprechenden oder Schreibenden der fremdsprachliche Ausdruck sofort neben das seelische Gebilde, dem er Ausdruck geben will, stellen, im Hörenden und Lesenden wird der aufgenommene fremdsprachliche Ausdruck sofort das entsprechende Gebilde im Geiste wachrufen — beides ohne die Vermittlung der Mutter-

sprache. Damit ist der Inhalt der Bezeichnung „direkte Methode" erschöpft. Es liegt in ihr eigentlich mehr das Ziel als der Weg. Das haben die Methodiker wohl auch empfunden; denn sie suchten nach anderen Ausdrücken für Methoden, die zur Erreichung dieses Zieles führen sollten. Sie erfanden Bezeichnungen wie konkrete Methode, objektive Methode, natürliche Methode, ohne dass irgend eine wirklich das deckte, was sie bezeichnen wollte. Immer wurde nur ein Teil, nie das Ganze bezeichnet. Auch der Name „Reformmethode", auf den sich besonders die einigten, die es mit niemandem verderben wollten, ist an sich eben auch nur ein Name, der viel und wenig, Richtiges und Falsches bezeichnen kann.

Um aber doch zu einer Verständigung zu kommen, müssen wir uns über die Frage klar werden, welche Aufgabe einer Methode zufällt. Wenn wir irgend eine Unterrichtstätigkeit definieren wollen, so können wir kurz sagen, es ist die Tätigkeit des Lehrers, durch die der Unterrichtsstoff möglichst restlos zum Eigentum des Schülers gemacht wird. Wie diese Tätigkeit ausgeführt wird, das ist die Methode des Unterrichts. Eine merkwürdige Erscheinung ist es, dass man nach keinem besonderen Namen für die Methode suchte, wenn es sich um die Vermittlung des Unterrichtsstoffes in irgend einem anderen Fache des Schulkurrikulums handelte. Auch im Rechnen, in Geographie, in Geschichte, in den Naturwissenschaften änderten sich die Methoden. Jede Änderung, die allgemeine Anerkennung fand, war in der Regel auch ein Fortschritt. Sie war es jedesmal dann, wenn die Änderung einer tieferen Erkenntnis der Natur des Kindes und der Natur des Unterrichtsstoffes entsprang. Die alten Methoden wurden damit von selbst abgetan, und es könnten sich wohl höchstens die verknöchertsten Schulmeisterpedanten dazu verstehen, sie zu verteidigen. Warum sollte dies nun beim Unterricht in der modernen Fremdsprache anders sein? In Wirklichkeit besteht auch kein Unterschied. Auch die Aufgabe des Lehrers der Fremdsprache besteht darin, den geeignetsten Weg zu finden, durch den der Unterrichtsstoff — hier die Fremdsprache— dem Schüler vermittelt wird. Auch hier geht der Fortschritt mit der tieferen Erkenntnis der Natur des Schülers und des Unterrichtsstoffes Hand in Hand; und die Errungenschaften, die seit Vietors Mahnruf auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts zu verzeichnen sind, finden in dieser Erkenntnis ihre Begründung. Wenn wir sie mit dem Namen „direkte Methode" decken, so geschieht dies deshalb, weil der Name die eine Forderung feststellt, die in ihrem Grundcharakter heute wohl nicht mehr ernsthaft angefochten wird, und weil die wichtigsten methodischen Massnahmen der Erfüllung dieser Forderung dienen.

Welches sind nun die Errungenschaften der verbesserten Methode des Sprachunterrichts? Sie liegen in einer genauen Feststellung des im fremdsprachlichen Unterricht zu Erreichenden und in der Art und Weise, wie die gesteckten Ziele erreicht werden.

Bezüglich des Unterrichtszieles folge ich den Feststellungen, wie sie in einem Heftchen „Reform des modernsprachlichen Unterrichts" von Direktor Max Walter stipuliert sind. Sie lauten wie folgt:

1. Volles Verständnis des gesprochenen Wortes.

2. Die Fähigkeit, sich in der schlichten Umgangssprache zusammenhängend auszudrücken und sich in Rede und Gegenrede auch mit Ausländern zu verständigen.

3. Lautreines, sinngemässes, ausdruckvolles Lesen und Verstehen auch schwierigen, unbekannten Sprachstoffs mit Interpretation und Wiedergabe desselben in der fremden Sprache.

4. Freie Wiedergabe des Inhalts der verarbeiteten Lektüre und Literatursprache und freie Verfügung über Gedichte und ausgewählte Stellen grösserer poetischer Werke.

5. Die Fähigkeit, leichteren vom Lehrer oder Ausländer vorgetragenen und erklärten Sprachstoff nach einmaligem Hören mit vielfachem Wechsel des Ausdrucks in der fremden Sprache frei wiederzugeben.

6. Nachweis der grammatischen Kenntnisse (Syntax, Etymologie, Synonymik).

7. Die methodische Durcharbeitung der Lektüre muss den Schüler auch befähigen, verwandten in der Muttersprache gehörten oder gelesenen Stoff inhaltlich frei in der fremden Sprache wiederzugeben, sowie das Fremdsprachliche, wenn nötig, in die Muttersprache zu übertragen.

8. Die schriftlichen Arbeiten entsprechen den mündlichen Anforderungen; der Schüler wird durch regelmässige Übungen an der Tafel und im Hefte daran gewöhnt, alles Gehörte, Gelesene oder von ihm selbst Vorgetragene sofort in schlichter Form frei niederzuschreiben. Auf grammatische Genauigkeit und idiomatisches Gepräge wird besonderer Nachdruck gelegt.

Derartig vorgebildete Schüler treiben, soweit es die Zeit zulässt, auch mit Genuss Privatlektüre, da sie leichteren Stoff schnell bewältigen und sich auch in schwierigerem mit Hilfe des Wörterbuchs zurechtfinden gelernt haben. Über die Privatlektüre erstatten die Schüler in zusammenhängendem Vortrag Bericht.

Sind hier die Ziele definitiv festgelegt, so ist die Art und Weise, wie sie zu erreichen sind, nicht so leicht definierbar. Da gelten die Sprichwörter: Es führen viele Wege nach Rom; und Eines schickt sich nicht für alle. Das, was eine Unterrichtsstunde vor allen Dingen haben muss, ist freies, frisches Leben. Der Methodenreiter, der sich ein allein selig machendes Rezeptchen zurechtgelegt hat, kann höchstens Methodenmenschen erziehen. Die Bedingungen, unter denen der Lehrer zu arbeiten hat, sind so mannigfaltig, dass sie gar nicht aufgezählt werden können. Jedes Kind ist eine neue Bedingung, ebenso jeder Unterrichtsstoff und jede Unterrichtsklasse. Eine Methode kann diesen Bedingungen nur im allgemeinen gerecht werden; über ihr steht der Takt des Lehrers, durch den er bei der gegebenen Bedingung das rechte Mittel anzuwenden imstande ist. Wenn ich damit das Bestehen einer allein seligmachenden Methode verneine, so

muss der Unterricht andererseits doch nach gewissen pädagogischen Grundsätzen geleitet werden. Diese Grundsätze sind dieselben für jedes Unterrichtsfach; denn sie wurzeln in den Entwicklungsgesetzen des kindlichen Geistes. Was diesen Gesetzen zuwiderläuft, ist falsch und muss verworfen werden. Was ihnen entspricht, ist richtig und anwendbar; und ein Fortschritt in einer Unterrichtsmethode kann nur in grösserer Berücksichtigung dieser Gesetze liegen.

Lassen Sie mich Ihnen einige Hauptpunkte anführen, in denen ich in der jetzt geltenden Methode des modernsprachlichen Unterrichts einen Fortschritt erblicke, und Ihnen weiterhin nachweisen, dass diese Fortschritte in allgemein pädagogischen Gesetzen begründet sind.

Als Fortschritte bezeichne ich die folgenden Punkte: Bedeutung des gesprochenen und gehörten Wortes neben dem des geschriebenen und gelesenen; die darauf beruhende Erkenntnis der Notwendigkeit einer besseren lautlichen Schulung (Phonetik); unmittelbare Verbindung des sprachlichen Ausdrucks mit dem ihm zu Grunde liegenden seelischen Gebilde; die dadurch notwendig gewordene grössere Betonung der Gewinnung eines sorgfältig ausgewählten und dem Geistesvermögen des Schülers entsprechend aufgebauten Wortschatzes; eine Vertiefung des Leseunterrichts und systematische Anordnung des Lesestoffes entsprechend der Auffassungskraft und Interessensphäre des Kindes; Entwicklung der Fähigkeit des Zöglings, sich in Wort und Schrift in der Fremdsprache frei auszudrücken; eine Umordnung des grammatikalischen Unterrichtsstoffes nach Rücksicht seiner Anwendbarkeit im praktischen Gebrauch der Sprache, mit Hintansetzung des Systems und nach der Massgabe, dass die grammatische Regel dem angeeigneten Sprachschatze zu folgen, nicht ihm vorauszugehen habe; endlich, Hervorhebung der Wichtigkeit der Kenntnis von Land und Leuten, deren Sprache wir lehren, ihrer Geschichte, ihrer Sitten und Gebräuche und ihres Geisteslebens.

Diesen charakteristischen Merkzeichen der „direkten Methode" sollen nun im folgenden die pädagogischen Grundsätze gegenüber und beide in Beziehung zu einander gestellt werden.

Ich betonte bereits, dass die Natur des Unterrichtsstoffes massgebend für das Unterrichtsverfahren sei; das gilt für alle Fächer einschliesslich des Sprachunterrichts. Es unterliegt doch keinem Zweifel, dass der Unterrichtsstoff im Sprachunterricht die Sprache selbst sein muss. Ihrem Wesen werden wir daher nachzuspüren haben. Kaum dürfte es auf Widerspruch stossen, wenn ich sage, dass eine Sprache dazu da ist, gesprochen und gehört zu werden. Sie ist aus dem Bestreben entstanden, vermittelst eines möglichst beweglichen und leicht zu behandelnden Mediums — eben des Lautes — unserm Nächsten den in uns lebendigen Gefühls- und Gedankeninhalt mitzuteilen. Dass die Sprache geschrieben und gedruckt werde, entsprang erst einer sekundären Regung, nämlich

der, das im Geiste Gefühlte und Gedachte und durch den Laut zum Ausdruck Gebrachte auch festzuhalten. Immer aber ist das geschriebene und gedachte Worte nur das Symbol des gesprochenen. Es ist es in solchem Grade, dass auch der entwickeltste Geist den lautlichen Ausdruck für irgend einen Gedanken oder ein Gefühl, dem Denker und Dichter sprachliche Gestalt gegeben haben, suchen und sich nicht mit dem geschriebenen und gelesenen Wort begnügen wird.

Kurz also, die Tätigkeit unserer Sprechwerkzeuge und die Einwirkung auf den Gehörsinn zur Vermittlung von seelischen Vorgängen und Gebilden sind das Urwesen der Sprache, nicht die Schreib- und Druckerkunst und die damit verbundene Einwirkung auf den Gesichtssinn.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal der Sprache ist das Bestreben, unserm *eigenen* Denken und Fühlen—hier ist es Nebensache ob in Wort oder Schrift—Ausdruck zu geben. Erst muss der sprachliche Ausdruck für unsern eigenen Seeleninhalt gefunden und mit ihm fest verbunden sein, ehe die durch das Gehör uns zuströmenden Laute den beabsichtigten Widerhall in unserer Seele finden können. Da also, wo die Vorstellung, der Begriff, überhaupt das seelische Gebilde fehlt, da kann auch kein Verlangen nach dem Ausdruck durch die Sprache vorhanden sein, da ist das gehörte oder gelesene Wort ein leerer Schall, eine Zusammenstellung von Buchstaben, von denen der innere Mensch unberührt bleibt.

Wenn somit eine Sprache nur da Bedeutung hat, wo sie auf seelischen Gebilden ruht, denen sie als Ausdrucksmittel dient, so ist doch andererseits die Ausdrucksform nicht als nebensächlich zu betrachten. Im Gegenteil, Inhalt und Form stehen in den innigsten Beziehungen zu einander und zwar so, dass eins ohne das andere wertlos wird. Die Sprache muss darnach trachten, den seelischen Gebilden prägnantesten Ausdruck zu geben. Je mannigfaltiger sich das Gefühlsleben und die Denktätigkeit des Menschen entwickeln, um so feiner differenziert müssen auch die sprachlichen Ausdrücke werden. Es wird einleuchten, dass ein Reichtum von Bezeichnungen und Idiomen auf ein reiches Geistesleben schliessen lässt. Sogar die Art des Denkens wird in der Sprache zum Ausdruck kommen. Daher ist die deutsche Syntax so sehr von der englischen verschieden; wie auch die deutsche Wortlehre ein Ausfluss einer ins einzelne gehenden Denktätigkeit ist, die jedem Verhältnis nach allen Richtungen hin gewissenhaft Ausdruck zu geben sich bemüht. Im Hinblick darauf ist es nicht zu viel gesagt, wenn wir hören, eine Sprache spiegelt die Seele seines Volkes wieder; und die Kenntnis einer neuen Sprache öffnet uns eine neue Welt.

Findet sich nun die direkte Methode mit den Forderungen, die dem Wesen des Unterrichtsstoffes entspringen, ab? — Es wird genügen

anzugeben, was ein Unterricht, der nach unserer Methode geleitet wird, erstrebt, um die Antwort im bejahenden Sinne zu erhalten. Der modernsprachliche Unterricht sieht heute auf lautreine Aussprache; er ist bemüht für die sprachliche Ausdrucksform die dahinterliegende Vorstellung wachzurufen oder neu zu schaffen; die Genauigkeit in der sprachlichen Ausdrucksform ist sein beständiges Bestreben; der Aufbau des Wortschatzes des Schülers und der Unterricht in der Grammatik haben gerade im Hinblick darauf neue Bedeutung erhalten; mehr als je wird die Ausdrucksfähigkeit des Schülers entwickelt, und er wird angehalten, sich in seine Lektüre zu vertiefen, um deren geistige Unterlage *aus der Form selbst heraus* zu erkennen. Um den Schüler wirklich mit dem geistigen Leben des Volkes, dessen Sprache er lernt, bekannt zu machen, wird die Lektüre sorgfältiger als je ausgewählt. Die Gegenwart kommt viel mehr als früher zu Worte, während die Klassiker einem reiferen Alter zugeteilt sind.

Sowie die Natur des Unterrichtsstoffes, so beinflusst auch die Natur des Schülers die Methode des Unterrichts. Hier sind nun im Laufe der Zeit, in der wir bis zu den Griechen und Römern zurückgehen können, bestimmte Grundsätze aufgestellt worden, die immer festere Formen annehmen, je mehr man die seelische Entwicklung des jungen Menschen erkannte. Seitdem Comenius seine „Didactica Magna," seine grosse Lehrkunst schrieb, hat die Pädagogik stetig Fortschritte gemacht. Aus der langen Reihe von Schulmännern ragen immer wieder einzelne hervor, die gewissermassen als Säulen in dem pädagogischen Gebäude zu betrachten sind, wie Ratichius, Locke, Basedow, Rousseau, Pestalozzi, Herbart. Was diese Männer als pädagogische Axiome hingestellt haben, hat das Unterrichtswesen aller Völker beeinflusst und muss im Unterricht aller Völker Beachtung finden. Nur kurz will ich einige der wichtigsten Grundsätze anführen, die heute auf den modernen Sprachunterricht, soweit er nach der direkten Methode erteilt wird, Anwendung finden.

Ein Grundsatz zieht sich wie ein roter Faden durch unsere Lehrtätigkeit vom Kindergarten an bis zur höchsten Stufe hinauf und behauptet seine Herrschaft in jeder Phase unserer Arbeit. Nämlich: Aller Unterricht muss so geschehen, dass die Selbsttätigkeit des Zöglings angeregt und gefördert werde. Eignes Tun ist der Haupfaktor jeder menschlichen Entwicklung. Wenn wir den Zögling zum eigenen Gebrauch seiner Sinne führen, seine Beobachtungsgabe schärfen und seinen Trieb zu untersuchen fördern, ihn selbst urteilen und schliessen lassen, dann geben wir ihm eine Erziehung, die seines Menschendaseins würdig ist, die, wie Fichte sagt, nicht nur sein Besitz, sondern ein Bestandteil seines Selbst ist.

Unsere Methode sucht diese Möglichkeiten zur eigenen Betätigung des Schülern nach Kräften zu bieten. Sie gibt dem Zögling die Gelegen-

heit, sich im mündlichen Gebrauch der Sprache zu üben. Sie wählt solche Stoffe, die lebendig in seinem Geiste sind, und die nach sprachlichem Ausdrucke streben, oder die durch denselben wachgerufen werden. Die Regeln der Grammatik werden dem Schüler nicht gegeben, sondern er muss sie selbst finden durch eigenes Beobachten und Schliessen, wie er auch in ihrer Anwendung zu viel grösserer Selbsttätigkeit schon dadurch angehalten wird, dass er sich das Material für die Übungen aus seinem eignen Wortschatze zusammentragen muss.

„Ich habe den höchsten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung, als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis, festgesetzt." Diese Worte Pestalozzis haben ihre Richtigkeit behalten bei allen Schwankungen, denen die Pädagogik seit seiner Zeit unterworfen war, ja sie haben in der modernen Pädagogik erst ihre volle Bedeutung erlangt. Das Studium der Psychologie lehrt uns, dass der Geist des Kindes durch die Tätigkeit der Sinnesorgane geweckt wird; durch sie sammelt es Vorstellungen von Gegenständen und Personen seiner Umgebung, die sich allmählich zu Begriffen kristallisieren und so das Material für seine Denktätigkeit liefern. Es liegt auf der Hand, dass wir im Unterricht diesem Entwicklungsgange folgen müssen, wenn wir verhindern wollen, dass der Schüler nur Worte erhält, hinter welchen der konkrete Begriff fehlt. Der Anschauungsunterricht spielt daher eine wichtige Rolle in unserem Sprachunterricht, ja ist dessen A und O. Denn, wenn es auch das Ziel des Sprachunterrichts ist, den Schülern einen reichhaltigen Wortschatz zu geben und sie zum richtigen Gebrauch desselben anzuleiten, so ist es doch und zwar gerade deshalb wesentlich, dass dieser Wortschatz nicht nur ein leerer Schall bleibt, sondern dass er auf im Geiste des Kindes gefestigten klaren und richtigen Vorstellungen beruht. Diese Vorstellungen können aber im Kinde nur durch die Tätigkeit der Sinne entwickelt werden. Wir machen daher den Schüler an der Hand des Objektes selbst mit dem Namen desselben bekannt. Wir zeigen dessen Eigenschaften. Wir führen die Tätigkeiten selbst aus oder lassen sie von dem Kinde ausführen. Wir bieten seinen Sinnen die Beziehungen der verschiedenen Objekte zu einander oder der Tätigkeiten zu den Objekten dar. „Halte die Sache fest, die Worte werden folgen"—„die Sache ist der Leib, das Wort ist das Kleid," diese Axiome von Komenius sind auch heute gleich wahr, und ihre Nichtbeachtung hat den Misserfolg unseres Unterrichts unwiderruflich im Gefolge. Die Forderung der Anschaulichkeit des Unterrichts ist auch auf den Gebrauch der Muttersprache oder der Umgangssprache des Zöglings, also hier der englischen Sprache, als Hilfsmittel zur Erlernung der Sprache bestimmend gewesen. Die direkte Methode weist die englische Sprache nicht ganz zurück, insoweit als sie dazu dienen kann, Vorstellungen im Geiste des Schülers wach zu rufen, mit denen dann das deutsche Wort verbunden werden

kann. Aber es ist ein indirekter Weg, den nur der schon einigermassen entwickelte Geist zu gehen imstande ist; es ist bei ihm notwendig, dass die alten Beziehungen zwischen Vorstellung und der englischen Bezeichnung gelöst werden, und dass neue hergestellt werden, die von der Vorstellung direkt zur deutschen Bezeichnung hinleiten. Die früheren Übersetzungsübungen aber zur Aneignung der deutschen Sprache benützen zu wollen, lässt die direkte Methode weder in der Elementarschule noch in der High School gelten. Übersetzen vom Englischen ins Deutsche wird als Prüfstein dienen, dass der Schüler das letztere beherrscht. Es ist daher bei bereits fortgeschrittenen Schülern am Platze, aber nicht bei Anfängern.

Wie in jedem Unterrichte, so müssen auch im Sprachunterrichte alle Anlagen und Kräfte in den Dienst zur Erreichung des gesteckten Zieles gestellt werden. Das Kind bringt seine gefügigen und der Ausbildung harrenden Sprechorgane, seine Nachahmungsfähigkeit, seine Gedächtniskraft der Unterrichtstätigkeit entgegen, woran sich bald die Fähigkeit, Vorstellungen zu bilden, zu apperzipieren, Ideen zu verbinden, anschliessen, bis die höchste Stufe der Geistestätigkeit, das Denken erreicht ist. Die Erfahrung lehrt, dass jede dieser Anlagen in einer gewissen Altersperiode des Kindes den höchsten Grad von Ausbildungsfähigkeit besitzt und späterhin, wenn diese Periode unbenutzt geblieben ist, mehr und mehr verkümmert. Der Verlust ist dann beiderseitig. Die Möglichkeit der Erreichung der höchsten Leistungsfähigkeit ist für die betreffende Anlage unrettbar verloren, und eine oder die andere Fertigkeit, wesentlich in der Aneignung der Sprache, kann nicht mehr die Vollendung erfahren, die sie anderweitig hätte erhalten können. Zwei Schlüsse ziehen wir aus diesen Erwägungen. Erstens: da einige der für die Erlernung der Sprache notwendigen Anlagen ihre höchste Entwicklungsmöglichkeit in verhältnismässig früher Jugend besitzen, so verlangt die direkte Methode, dass das Studium der Sprache auch dann beginne und nicht hinausgeschoben werde, wenn wir uns nicht einer Anzahl der wichtigsten Hilfsmittel begeben und dadurch den Erfolg in Frage stellen wollen. Zweitens: die angewendeten Mittel werden dem Alter des Zöglings, und damit seinen der Entwicklung harrenden Anlagen angepasst. Während wir also bei jungen Schülern mehr auf die Tätigkeit ihrer Sinne, ihr Nachahmungsvermögen und ihr Gedächtnis im Unterricht reflektieren und ihre Denkkraft nur in bescheidenem Grade verwenden, ziehen wir bei älteren Schülern diese bei weitem mehr zur Erreichung unserer Ziele heran. Grammatik ist darum am Platze im Unterrichte von solchen fortgeschrittenen Zöglingen, deren Denktätigkeit bereits eine grössere Entwicklungsmöglichkeit bietet. Ebenso ist es mit der Beibringung einer richtigen Lautbildung. Während der junge Zögling, dessen Ohr und Sprechwerkzeuge die feinsten Unterschiede wahrzunehmen, beziehungs-

weise wiederzugeben imstande sind, sich die Aussprache der Laute durch Nachahmung aneignen wird, so ist bei älteren Schülern ein Unterricht in der Phonetik vollständig am Platze. Je mehr wir uns bemühen, eine jede Anlage des Kindes in den Dienst des Unterrichts zu stellen, um so mehr werden wir die allgemeine Geistesentwicklung und das Erlernen der Sprache fördern. Aber, alles zu seiner Zeit — es liegt dem denkenden Lehrer ob, zu entscheiden, welche Mittel zu einem gewissen Zeitpunkt die wirksamsten sind.

Meine Damen und Herren! Im Vorstehenden habe ich Ihnen eine direkte Methode geschildert, wie ich sie mir denke, und wie sie in ihren Hauptpunkten wenigstens von unseren Methodikern verfochten und in deren Lehrbüchern angewandt ist. Wenn ich nun noch einmal die Frage aufwerfe: „Warum die direkte Methode?"—so darf ich die Antwort darauf geben, „weil sie den pädagogischen Grundsätzen entspricht." Für den Sprachunterricht muss dasselbe Gesetz gelten wie für jedes andere Fach: Wer der natürlichen Veranlagung seiner Zöglinge zuwiderhandelt, oder derselben Zwang antut, versündigt sich an der Natur und hat keinen Platz im Schulzimmer. Auch der eine Sprache unterrichtet, muss vor allen Dingen ein Lehrer sein, der es als seine Aufgabe betrachtet, mit seinem Unterrichtsstoffe und seiner Methode an der geistigen Entwicklung seines Zöglings mitzuarbeiten.

Sprachübungen in der Elementarschule.

Von **Emil Kramer**, Cincinnati, Ohio.

Dieses Thema ist sicherlich schon auf früheren Lehrertagen und auch bei anderen Zusammenkünften von Elementarlehrern gründlich erörtert worden. Ich befürchte darum, dass ich hier zumeist längstausgesprochene Ansichten und Grundsätze bezüglich dieses Zweiges unseres Deutschunterrichts wiederhole. Allein der Vorstand des Lehrerbundes hat das Thema gewiss aus guten Gründen auf das Programm dieser Tagung gesetzt. Er dachte wohl: Bringt der Referent nichts Neues darüber vor, so werden vielleicht bei der darauffolgenden Diskussion neue epochale Gedanken über elementare Sprachübungen zu Tage gefördert. Ist das auch nicht der Fall, so wollen wir uns gegenseitig damit begnügen, wenn gute altbewährte Ansichten über dieses Unterrichtsgebiet nur wiederholt wurden.

Als ich mich an die Bearbeitung meines Themas machte, zog ich erst verschiedene gedruckte Autoritäten auf dem Gebiete Sprachunterricht, sowie Sprech-, Sprach- und Aufsatzübungen zu Rat. Erst wandte ich mich an die alten Pädagogen und Sprachlehrer, und da fand ich unter